



TITLE:

<論文>ねじれた擬装：「新学力観」の下での社会化

AUTHOR(S):

保田, 卓

CITATION:

保田, 卓. <論文>ねじれた擬装：「新学力観」の下での社会化. 教育・社会・文化：研究紀要 2007, 11: 1-14

ISSUE DATE:

2007-03-15

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/187250>

RIGHT:

ねじれた擬装 ——「新学力観」の下での社会化——

保 田 卓

Twisted Camouflage:
Socialization under “New View of Scholastic Ability”

Takashi YASUDA

1. はじめに

「ゆとり」から「言葉の力」へ——2006年2月9日の朝日新聞報道によれば、文部科学省はすべての教育活動の基本的な考え方を、従来の「ゆとり」から「言葉の力」へと事実上転換するという。2007年度までに全面改訂を完了する予定の学習指導要領の柱に据えられることになりそうだ。

「ゆとり教育」の方針が導入されたのは1976年の教課審答申だから、これが実現されればちょうど30年ぶりの方針転換ということになる。しかし「ゆとり」の、あるいは「言葉の力」の是非はともあれ、この間の教育政策がいかなる帰結を齎したのか、十分に整理されているとはいえないし、系統立ったデータも乏しい¹⁾。「ゆとり」の教育政策上の一支脈としての「新(しい)学力観」についても事情は同様である。本稿では、「新学力観」とその教育実践に向けての具体化としての指導要録に焦点を当て、先行研究で報告されている児童・生徒の行動変化に着目し、社会システム理論の立場から、「新学力観」が教育システムにとっていかなる意義をもったのかを考察する。

2. 「新学力観」の教育政策と学校の変容

2-1. 1970年代以降の教育政策—「新学力観」を中心に—

「新学力観」は、①「自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成」②「基礎的・基本的内容の重視」③「個性を生かす教育の充実」の三つの観点²⁾から成るとされる(奥田ほか 1992)。文部科学省の見解では、教育政策への導入は1989年の学習指導要領改訂であり、臨教審以降の「個性重視」の主な施策に据えられている(文部科学省 2007)。「ゆとり」の提唱から十年余を経ているわけであるが、この二つのコンセプトは後に「生き

る力」の文脈の中で渾然となっていく。本項では、この間の教育政策の展開を審議会答申・学習指導要領・指導要録の変遷から概観し、その中での「新学力観」の位置づけをまとめる。

(1) 1976年 教課審答申—1977年 学習指導要領改訂—1980年 指導要録改訂

冒頭でも触れたように、「ゆとり」の教育政策（およびそれに直結する提言）上の初出は1976年の教課審答申である。答申全体の三つの大きな柱の一つとして「ゆとりのあるしかも充実した学校生活が送れるようにすること」が掲げられており、翌年告示の改訂学習指導要領（施行は小学校1980年、中学校1981年）において授業時数の計282時間削減および教育内容の削減として具体化される。「新学力観」については、内容的に該当する文言が答申中に無くはないが（「自ら考える力を養い創造的な知性と技能を育てること」）、もう一つの大きな柱「人間性豊かな児童生徒を育てること」の文脈で列挙されているだけであり、このときはまだどちらかといえば副次的な扱いにとどまっていた。この直後1980年の指導要録改訂では、各教科の「評価の観点」に「関心・態度」（例えば国語なら「国語に対する関心・態度」）が盛り込まれる³⁾。ただしここでも、数項目ある「評価の観点」の末尾に挙げられており、この段階では「関心」や「態度」が最重要視されてはいないが、「新学力観」的な「評価の観点」の指導要録への出現である。答申の謳う「自ら考え正しく判断できる力」の反映とみることができる。

(2) 1987年 教課審答申—1989年 学習指導要領改訂—1991年指導要録改訂

1987年の教課審答申では、1976年答申とは異なり、「ゆとり」が明示的に主要項目に位置づけられているわけではない。しかし、76年答申にも同様の項目があった「国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視し、個性を活かす教育の充実を図ること」の中で「各教科の内容の一層の精選を図らなければならない」とされており、「ゆとり」路線が継続していることを窺わせる。「新学力観」に関しては、「自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を重視すること」が目玉に据えられた。答申として初めて「新学力観」を前面に打ち出したもので、1989年告示の学習指導要領改訂（小学校は1992年、中学校は1993年に施行）、1991年の小学校・中学校等の指導要録改訂として具体化された。改訂学習指導要領の総則では、第1「教育課程編成の一般方針」の1で「学校のエ育活動を進めるに当たっては、自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を図る」、同じく総則「指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」2の(2)で「各教科等の指導に当たっては、体験的な活動を重視するとともに、児童(生徒)の興味や関心を生かし、自主的、自発的な学習が促されるよう工夫すること」とされている。また、「具体的な活動や体験を通して、自分と身近な社会や自然とのかかわりに関心をもち、自分自身や自分の生活について考えさせるとともに、その過程において生活上必要な習慣や技能を身に付けさせ、自立への基礎を養う」ことをねらいとして、小学校第1・第2学年に社会科・理科に代えて生活科が導入された。さらに、改訂指導要録では、絶対評価による「目標に準拠した評価」を記録する「観点別学

習状況」欄を、相対評価中心の「評定」の前に配置し、さらに前者の「評価の観点」の順序を並べかえて「関心・意欲・態度」を筆頭に置いた。

(3) 1996年 中教審答申・1998年教課審答申－学習指導要領改訂

1996年の中教審答申の主張をスローガンの一言で表現すれば――答申の概要をまとめたパンフレットでも繰り返し述べられているように――「ゆとり」の中で「生きる力」を育む、であろう。「生きる力」は、少なくとも教育政策上の理念としてはこの答申で初めて用いられた言葉で、①「いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」、②「自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性」、③「たくましく生きるための健康や体力」の総称とされている（同答申「今後における教育の在り方の基本的な方向」）。「生きる力」が「新学力観」を内包する理念であることは①より明らかなが、それにはとどまらず、自律性・協調性・感受性などの「人間性」を謳う②に見られるように、「『生きる力』は『新学力観』よりもいっそう広範囲な情意的側面を政策的関心の対象として」いる（本田 2002: 107-108）。だがいずれにせよ、ここで初めて明示的に、「新学力観」は「ゆとり」の文脈で唱えられたのであり、このロジックは1998年の教課審答申および同年告示の改訂学習指導要領で引き継がれ、具体化されることになる。

(4) 2000年 教課審答申－2002年 指導要録改訂

「新しい学習指導要領においては、自ら学び自ら考える力などの『生きる力』をはぐくむことを目指し、学習指導要領に示された基礎的・基本的な内容の確実な習得を図ることを重視していることから、学習指導要領に示す目標に照らしてその実現状況を見る評価（いわゆる絶対評価）を一層重視し、観点別学習状況の評価を基本として、児童生徒の学習の到達度を適切に評価していくことが重要となる」。この文言に端的に現れているように、2000年教課審答申の眼目の一つは絶対評価の徹底である⁴⁾。その具体的な方針として、「現在いわゆる絶対評価を加味した相対評価をすることとされている各教科の評定を、目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）に改めること」とされた。つまり、学校における評価を原則として絶対評価に統一することを要求したのであり⁵⁾、指導要録も2002年にこれを受ける方向で改訂されている。

2-2. 「新学力観」の浸透による指導・評価・生徒の変化

「新学力観」の導入以来、学校における教師の指導や評価および生徒の行動が変化してきたことは、先行研究において散発的なデータながら報告されている。特に1991年と2002年の指導要録改訂が大きな影響を及ぼしたようだ。1991年改訂の影響については、比較的大規模な調査としてベネッセ教育研究所による「学習指導基本調査」から窺い知ることができる

(金子 1999b)。また金子 (1999a) は、小学校におけるエスノグラフィー調査および質問紙調査から、学校の日常的活動に対する生徒たちの取り組み方を表1のように分類している。

表1 学校の日常的活動に対する取り組み方と評価に対する反応のパターン

タイプ	クラスの中での テストの成績	どの領域に最 も取り組むか	取り組み方	「学習の記録」の 評価の捉え方
①したたかタイプ (8人)	トップクラス	A≫B, C	テストを最重視 した上で、その 他の日常的活動 には自ら取捨選 択して取り組む	評価を最重視し、 評価基準を洞察し ている
②巻き込まれタイプ (6～10人)	二番手・三番手	A≒B≒C or A≒B>C	様々な日常的活 動に熱心に取り 組む	評価を重視し、評 定基準を非常に幅 広く捉えている
③代替タイプ (7～10人)	やや下位	A, B<C	生活領域の日常 的活動に熱心に 取り組む	評価を意識してい るが外面的にはあ まり重視せず、評 定基準の捉え方は 子どもによって異 なる
④消極タイプ (3人)	(記述なし)	わかりにくい	日常的活動への 取り組みが消極 的に見える	(記述なし)

※金子 (1999a: 76, 84) の表を融合

※A: テストへの取り組み B: テスト以外の学習領域への取り組み C: 生活領域への取り組み

こうしたパターン分化を、金子は「子どもたちがそれぞれ異なる立場から、教室における『自分の居場所・認められる場所』を探して、評価に対して戦略的に対処した結果」としての「適応戦略」と捉え、それが後の選抜の文脈において「事前の自己選抜」の側面を併せ持つてしまう可能性を示唆している。

しかし、金子 (2003) によれば、より甚大なインパクトを教育現場に与えたのは2002年改訂であるという。金子は、2002年改訂で調査書に絶対評価を用いる方針をとった東京都の中学校における教員対象のインタビュー調査と質問紙調査から、学校での教育評価が——情報開示・説明責任・点検評価の要請とあいまって——日常的な学習活動の評価から通知票・調査書に至るまでドラスチックな変更を余儀なくされている様子を報告している。特に、新指導要録における「関心・意欲・態度」を正しく評価することの困難から、教員の負担が著しく増した実態を浮き彫りにするとともに、こうした評価の下で生徒が身につける能力が、教科の学力よりも「社会の荒波に乗るための上手な世渡り」になってしまう可能性に言及している。さらに、評価に携わる教員の努力にもかかわらず、通知票などの評価記録は、生徒の

親や高校からは学力の指標としてあてにされず、とりわけ高校の入学者選抜においては、進学校ほど絶対評価を主とした調査書よりも学力検査を重視する傾向があり、評価と選抜が脱連結し始めていることを指摘している。その結果、「エリート層と非エリート層の間で、認知される選抜システムが質的に異なるに伴い、『学力』と同時に『行動規範』もより明確に分化し」、エリート層における学校の社会化機能の減衰も含め、生徒の分化的な予期的社会化を促しかねないと警告を発している。

3. 教育と社会化―「新学力観」の“意図せざる帰結”―

3-1. 教育システム理論における教育と社会化の理解

以上の金子（2003）の結論は、学校における「教育」そのものの意図とは別に、教育とは相の異なる「社会化」のレベルで“意図せざる帰結”が出来しかねないことを示唆していると言える。では、こうした事態はルーマン教育システム理論の視座からはどのように捉えることができるだろうか。

ルーマンは、遺稿『社会の教育システム』（2002=2004）において、「教育と社会化」という古くて新しいテーマに一章を割いている。その中でルーマンは、教育を定義する従来のさまざまな試みを吟味し、反駁したうえで、社会化とは区別される「教育」の概念の本質を「教育意図」に求める。そしてこの「教育意図」を、全体社会システムにおいて分出した一つの機能システムとしての教育システムの一体性（Einheit）を象徴する「認知的シンボル」と捉えるのである。教育と社会化をこのように把握するならば、通常理解においても、ルーマンにおいても、社会化は教育よりも原初的であり、社会化と未分化であった教育が、次第に分化してくる、ということになる。

しかし、学校教育においては、こうした理解からすれば奇妙に見える事態が生じている。学校教育では、一定の知識が授けられ、生徒はその知識を「正しく」身に付けることを要求される。そしてその証として、授業中に指名されて解答を求められたり試験を受けたりする。このような場面で、一つの問いに対して生徒に期待されている答えは一意的に決まっている。それはまるで、特定の入力に対しては必ず一意的に特定の出力を返す機械、「単純機械」（triviale Maschine）^⑥と化すことを生徒に要求しているかのような営みである。しかしながら、生身の人間である生徒一人ひとりとは当然「単純機械」ではない。同じ「入力」を受けたとしても、それまでの経験やそのつど置かれた状況によって異なる「出力」を返すことが普通だ。それはまさに生徒一人ひとりが、他の何人も触れることのできない“内心の世界”を持っているからであり、ルーマン社会システム理論の用語で言えば「自己準拠する心理システム」だからだ。

では、そういう「自己準拠機械」^⑦が「単純機械」と化すことを要求されたとき、何が起るのか。要求に応えようとしても、つまり学校でうまくやって良い成績で卒業して上級学校

に進学しようとしても、「自己準拠機械」が完全に「単純機械」と化してしまうことは、おそらく原理的にありえないから、可能性としては「自己準拠機械」が「単純機械」を装う、すなわち生徒が自分自身の判断で、特定の問いには必ず特定の答えを返す、それこそ通常の意味での“機械”のように振舞うほかない。ここで「教育と社会化」の文脈に戻ると、教育とは（理想や理念はともかく、少なくとも学校教育として行われている営為の大部分は）生徒が正しい知識を正しく身に付けることを目指すのであるから、まさに生徒を「単純機械」化せんとする営為であると言える。しかし、まさにそのことによって教育は、本当は「自己準拠機械」である自分を状況次第で「単純機械」に見せる術を生徒に身に付けさせる。いや、もっと実態に即して言えば、生徒は自分が正しいと思った答えを返すだけでは十分ではなく、その答えが教師の期待するそれと一致しているかどうかを吟味しなければならない。こうして「教育は他人の頭のなかで起こっていることを思い描く可能性を増大させる」（Luhmann 2002=2004: 97）。とはいえ、よもや「教育意図」がここまで及んでいるとは言えまい。それゆえ定義より、「他人の頭のなかで起こっていることを思い描く可能性を増大させる」ことは、教育ではなく社会化に属する。つまり、もともと社会化から分化してきたはずの教育が、学校教育という最も分化の進んだ領域において、それ自体の意図とは全く異なる社会化の作用を及ぼしているわけである¹⁰⁾。

3-2. 「新学力観」が齎す分化的社会化——教育システム理論からの再把握——

こうした教育と社会化をめぐるルーマンの所論を下敷きとし、また指導要録の「評価の観点」の筆頭に「関心・意欲・態度」が位置づけられていることを考え合わせて、前節で紹介した金子（2003）のいう「分化的な予期的社会化」すなわち学力層ごとに分化した「適応戦略」を捉え直すと、次のようになろう。

まず学力上位層は「テストを最重視した上で、その他の日常的活動には自ら取捨選択して取り組む」、「学習の記録」の評定を最重視しつつ評定基準を洞察しているのであった（前掲表1）。学力テストで好成績をあげることが適応戦略の最重要事項と位置づけられているわけだから、ルーマンの言うような社会化、つまり特定の入力に対して一意的な出力を返す「単純機械」への擬装というモデルが最も適合する層である、とひとまずは言えるだろう。

これに対して中位層・下位層の「適応戦略」は、このモデルでは一見、捉え難い。これらの層の特徴はそれぞれ、中位層はテストを含む学習活動と同様に「様々な日常的活動に熱心に取り組む」、「学習の記録」の評定を重視するが、評定基準の捉え方は非常に幅広いこと、下位層は学習よりもむしろ「生活領域の日常的活動に熱心に取り組む」ことであった。上位層のように入力（教師の発問やテストの問題）に対する出力（解答）の精度を上げるのと同じくらい、あるいはそれ以上に、まさに「関心・意欲・態度」の面での教師への自己アピールに力を傾注するのである。

では、中・下位層のこうした行動パターンは「単純機械」への擬装と言えるだろうか。忘

れものを極力しない、授業中の発言回数をできるだけ増やす、ノートを丁寧に書くといった行動についてならそうも言えるかもしれないが、中・下位層が意を注ぐのはそのような、それこそ機械でもできそうな単純な事柄ばかりでなく、調べもの・作文・自由研究、その他あらゆる学習・学校生活上の課題に対して最大限、積極的に取り組むのである。それというのも、中位層は「評定の決定基準については見えていない傾向がある」（金子 1999a: 79）ので、評価の対象となる（と彼らにとって思われる）すべての行動において、教師の評価の目を常に意識せざるをえないからであり、また下位層は「学業面におけるクラスでの自分の位置を悟っており（中略）学業面での評価とは別の次元の価値観で、自分の良さを他者に認めてもらおうとしている」（金子 1999a: 82）からである。これらをすべて、上位層をそう捉えたような意味で、つまり特定の問には一意的に特定の解答を返す、というような意味で「単純機械」への擬装と見なすのは、少し無理がある。

とはいえ、中・下位層は“擬装”をしておらず、あるがままの「自己準拠機械」として振舞っているかということ、そうも言えないであろう。中・下位層の「適応戦略」は、明らかに教師の評価を意識した行動だからである（それゆえにこそ「適応」なのだ）。上に挙げたような、およそ教師の評価の対象となる行動にはすべてそれなりの“最適解”（評価が高くなる行動の仕方）があり、それは、必ずしも教師の設定した解と全く同じではないとしても、かなりの程度、各々の生徒の共通理解になっていると思われる。中・下位層の「適応戦略」もまた、自らの行動をそうした解にできるだけ近づけようとする営為である。中・下位層の理解が及んでいない（あるいは、理解していても実行あたわない）のはむしろ、上級学校への進学も見越したうえで、高い評価を目指すにしてもどのような行動に重点を置けば最も有利か、それを計算に入れた行動である。

そもそも、このように学力層によって「適応戦略」が分化した原因は、従来、副次的な位置しか与えられていなかった「関心・意欲・態度」への評価が、学校における教育評価の最重要項目とされたことであった。中・下位層が学力評価ばかりでなく（あるいはそれ以上に）、発言・課題提出といった「平常点」的な学習活動や生活面の日常的活動にも積極的に取り組むのも、こうした学習指導の政策的な改変を映して、自分は「関心・意欲」が旺盛で「態度」良好であるとアピールせんがためである。では、こうした自己PR行動が狙いどおりに高く評価されたとして、それは「単純機械」としてではなく、自発的な「関心・意欲」をもった「自己準拠機械」として評価されていると言えるだろうか。評価の実態に鑑ればそうでもなさそうである。というのは、教師の側も、生徒が「関心・意欲・態度」（という言葉で意識されているかどうかはともかく、そのようなもの）で評価されることを意識していることを知っているからだ。ルーマンの用語法で言えば、教師の評価というファースト・オーダーの観察を生徒が観察し（セカンド・オーダー）、それをまた教師が観察している（サード・オーダー）という、教師・生徒の相互の観察で構成される観察の階梯が成立しているのである。こうした状況で、実際には教師はむしろ、要領よくアピールすることばかりに生徒が心を奪われて、本当に学力が身につくような学習がなおざりにされることを危惧しているケースが多いようだ（永山 2002; 金子 2003）。つまり、「新学力観」に準拠した評価が現に実践され

ており、生徒もそうした評価の在り方を十分に意識しているというまさにそれゆえに、教師としては、生徒が日常の学習活動や学校生活において積極性を示したからといって、それを生徒の「関心・意欲・態度」の発露であると額面どおりに受け取るとは限らず、むしろそうした積極性もまた一種の擬装であることを見抜いているのである。ただ、そうとわかっているにもかかわらず、実際に評価（評定）を下す段になると、アカウンタビリティのために⁹⁾、何らかの基準を設けてそうした積極性を「関心・意欲・態度」のポイントとして加算せざるをえない。しかし、翻って生徒の社会化という観点から眺めると、このような評価（とそれに「適応」しようとする生徒の行動）は、自発的な「関心・意欲」をもつ「自己準拠機械」へと生徒を社会化しているとは決して言えないであろう。社会化の方向は、中・下位層においてもまた、先ほど述べたような意味での“最適解”をはじき出す「単純機械」へと自らを擬装することに向けられているのだ。

ここから逆照射すると、上位層の「適応戦略」もまた違ったふうに見えてくる。上位層の行動は一見「単純機械」的だが、実際にはそれは、教師の評価基準と上級学校の選抜基準の両方を睨んで、自己の行動を再帰的に制御したうえでの擬装である。テストも学習も生活も等しなみに高く評価されようとする中位層や、テストや学習で高評価を得る可能性が閉ざされている（と自己認識している）下位層——いずれも“別様でもありうる状況での選択”ではない——と比べると、皮相的にはより「単純機械」に近くとも、一個の心理システムとしてはより自己準拠的に振舞っていると言えよう。

このように、学力層による「適応戦略」の分化的社会化をシステム論の枠組で捉えると、一種のねじれ現象が観察される。上位層は「単純機械」に見えて実は自己準拠的であり、中・下位層は自発的な「関心・意欲・態度」を有する「自己準拠機械」のようであるが実際には自由度が低くむしろ「単純機械」に近い。「事前の自己選抜」（金子 1999a: 85）やエリート層／非エリート層の分化的な「予期的社会化」（金子 2003: 123）もまた“擬装”されているのである。

3-3. 〈選別〉コードの下位コード

とはいえ、上位層のテスト重視も、中・下位層における日常的学習や生活面への積極的取り組みも、「単純機械」への擬装という点では共通していると捉えることができる。しかしながら、両者では生徒たちの「適応戦略」は異なっている。それは結局、それぞれの層が教師の評価のどんな指標に対して反応しているかの違いによるのである。

ルーマン教育システム理論においては、学校を含め教育におけるあらゆる評価は〔優／劣〕の二値からなる〈選別〉コードによってなされると捉える¹⁰⁾。ルーマン自身が〈選別〉に言及するときに想定していた教育評価は、どちらかといえば上位層が重視する評価、すなわちテストをはじめとする学力そのものの評価であったように思われ¹¹⁾、少なくとも「関心・意欲・態度」の評価は埒外に置かれていた感がある。

「新学力観」に基づく日本の現行の学校教育評価においては、「関心・意欲・態度」すなわち学習に対する主体性・積極性が「評価の観点」の筆頭に据えられているとはいえ、学力評価が無視されているわけではもちろんなく、両者が総合的に勘案されるようになっている。しかしながら、この両者が同じものを測っているのなら、なにも二つに分けて評価する必要はない。逆に言えば、両者の評価が相関しない場合、例えばテストはよくできるが挙手も課題提出も最低限しかしなかったり、反対に調べものや自由研究には熱心だがテストの点数に結びつかなかったり、というケースも考えられるわけだ。してみると、学力評価と学習への取り組みの評価は、同じく教育評価ではあっても互いに一定の独立性をもつ二つの異なる事象の評価であるということになる。そこで、双方ともに教育評価であることから〈選別〉コードをあてはめるのはよいとしても、その内部で別々の下位コードが成立していると考えたほうがよさそうだ。この下位コードを、学力評価については〈成果〉コード、学習への取り組みについては〈学習の「成果」を達成するまでの「過程」であるという意味で〉〈過程〉コードと仮称することにしよう。すると、それぞれのコードがとる二値は、〈成果〉コードの場合は（上位コードの〈選別〉同様）〔優／劣〕と考えて問題ないだろうが、〈過程〉コードは——「関心・意欲」を評価するわけだから——これでは不自然であり、〔積極的／消極的〕等と想定するのが妥当であろう。いずれにせよ、これを先ほどの「分化的社会化」の文脈に置きなおしてみると、学力上位層は主として〈成果〉コードに反応し、中位層は〈成果〉〈過程〉の両コードに等しく反応し、下位層は〈過程〉コードにより強く反応する、ということになる。上位層と下位層は、いずれも自らを「単純機械」として擬装するのであるが、前者は〈成果〉コードに、後者は〈過程〉コードに合わせてチューン・アップするのである。

このように考えると、現在の学校の社会化機能について、金子（2003）とはまた違った捉え方もできる。金子は、先述のような分化的社会化について、学力上位層——彼らは日常の学習や生活面での評価に見切りをつけているので——における社会化機能の衰弱の可能性を指摘している。しかし社会化を、これまで述べてきたような教育システム理論の枠組から理解すれば、上位層も「単純機械」への擬装という社会化を果たしている——それが望ましいか否かは別として——と言える。

4. 結語

では、こうして〈成果〉〈過程〉の二つのコードに分化した〈選別〉コードを、再び教育システム全体の見取図の中に置きなおしてみると、何が言えるだろうか。

現代の教育システムは、狭義の学校教育のように【子ども】を相手にするばかりでなく、個々人の【ライフコース】をめぐる、もっと正確に言えば【ライフコース】をメディアとするコミュニケーション・システムとして作動している（Luhmann 1997, 2002=2004; 保田 2002）。筆者は別稿で、こうした教育システムの機能を、個々人のライフコース形成を促すことで、それに見合った社会的布置に配分することであるとした（保田 2004; 要約的イメー

ジとして図1を参照)。

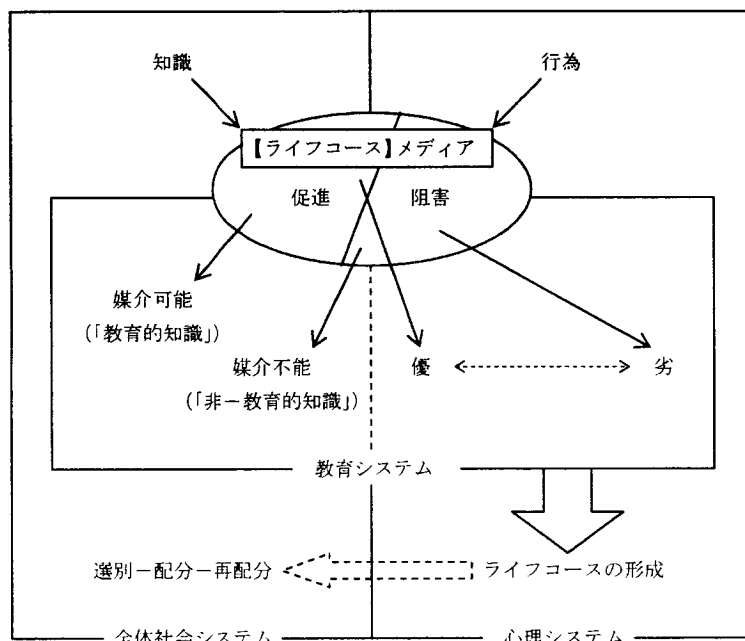


図1 【ライフコース】メディアのはたらきと教育システムの機能
(保田 2004: 98 の図を若干変更)

〈過程〉コードは、一人ひとりの生徒の「関心・意欲・態度」を評価しようとするものである。各生徒のライフコース形成においては、能力ばかりでなく、本人自身の興味・関心やどんな事柄に取り組むときに意欲が湧くか、といった要素も重要な役割を果たす。してみると、「新学力観」の下で「関心・意欲・態度」が評価の最重要項目と位置づけられたことによって、一見、個々人のライフコース形成に資するという教育システムの機能は強化されたように見える。だが、はたして本当にそうか。

当然ながら、現代社会が円滑に維持・存続していくためには——円滑な維持・存続とはいかなる事態か、という根源的なプロブレマティークはこの際措くとしても——実に多様な職業・職種に一人ひとりの個人が配置されていることが必要である（極端な話、全人類が農民だったりホワイトカラーだったりしたら、少なくとも「現代社会」は成立しない）。教育システムの選別・配分・再配分機能は、まさにそうした必要を満たすために、個々人のライフコース形成のメニューを豊富に取り揃えていなければならない。しかし、わが国の学校教育（特に初等・中等教育）の教育内容が硬直的であるとの指摘（沖津 1994; 本田 2002 etc.）は否定し難い。近年になって高校のコースなどがかなり自由化・多様化してきたものの、未だにそのような社会全体の機能需要を満たすまでになっているとは到底、思われない。そして〈過程〉コードもまた、「関心・意欲・態度」を評価するとはいえ、旧態依然たる教科群

の一つひとつについての評価に適用されるのみであり、個々人の多様なライフコース形成と、社会のこれまた多様な機能需要との間をいかに橋渡しするか、という観点から用いられているわけではないのである。

さらに、生徒の側から見ると、〈成果〉コードは「能力」に対して適用されるから、教育内容が高度になればなるほど擬装が難しくなるが、〈過程〉コードに対しては、要は積極性を示せばよいわけだから、〈成果〉コードに比べれば擬装は容易であり（だからこそ学力下位層はテストや学習活動よりも日常の生活面での擬装に励むのだ）、しかも検証も反証も困難である。それゆえ、逆に教師の立場からすれば、アカウンタビリティのために〈過程〉コード（「関心・意欲・態度」）の評価（そのための「客観的」な＝誰からも文句の出ない基準の設定やクレームを受けた場合の説明・説得も含む）に少なからぬ時間とエネルギーを消耗する。その結果、生徒一人ひとりの適性を顧慮する余裕が相対的に乏しくなり、「新学力観」の眼目の一つであった「個性重視」はますます危うくされてしまう。

先に述べたように、〈選別〉の下位コードとしての〈過程〉コードは、【ライフコース】をメディアとするコミュニケーション・システムとしての教育システムにとって、必ずしも望ましからざるものではない。〈過程〉コードも含め、〈選別〉コードがうまく機能するためには、【ライフコース】メディアが具体化されるもう一つの形式である《知識》すなわち教育内容が、社会全体の機能分化および教育システムの分出の現況に見合って、個々人のライフコースに「媒介可能」(vermittelbar) な知識＝「教育的知識」と「媒介不能」な知識＝「非－教育的知識」にコーディングされていなければならない。教育制度を社会工学的に構想するためには、いかなるコーディングが妥当なのかが明らかにされなければならないが、教育システム理論の立場からはむしろその前に、現在の「教育的知識」が不適切であるとすれば、そのシステム的な原因は何かの問題となろう。

【注】

- (1) もちろん、いわゆる「意欲格差」の拡大など個別的な問題はすでにしばしば指摘されている（斎藤 2000; 佐藤 2000; 荻谷 2001 etc.）
- (2) この三点は、後述するように「新学力観」を教育政策上初めて前面に打ち出した1987年の教課審答申および1989年告示の学習指導要領において強調されている。
- (3) ただし、「関心」や「態度」が「評価の観点」として設定されるのはこのときが初めてではない。学校種別（小・中・高など）によって、また教科によって異なるが、例えば小学算数では、1955年に従来の「学籍簿」に代えて導入された指導要録においては「数量への関心態度」が、1961年改訂でも「数量への関心」が筆頭に置かれており、その後1971年改訂では外されているので、1980年の措置はいわば“復活”である。こうした経過の政策的・社会的意味合いは社会システム理論の立場からも検討に値するが、本稿では控える。

(4) その理由については次のように整理されている。

第一に、新しい学習指導要領の下では、自ら学び、自ら考え、よりよく問題を解決する資質や能力などの評価を重視することが必要であり、児童生徒一人一人の進歩の状況や教科の目標の実現状況を的確に把握し、学習指導の改善に生かすことが一層重要であるが、そのためには、目標に準拠した評価が適当であること。

第二に、新学習指導要領では、教育内容を厳選し、基礎・基本の確実な定着を図ることを重視していることから、学習指導要領に示す内容を確実に習得したかどうかの評価を一層徹底することが必要であり、そのためには、目標に準拠した評価が優れていること。

第三に、初等中等教育における各学校段階において、児童生徒がその学校段階の目標を実現しているかどうかを評価することは、上級の学校段階の教育との円滑な接続に資する観点から重要となっており、そのためには、目標に準拠した評価を適切に行うことが必要となっていること。

第四に、新学習指導要領においては、児童生徒の学習の習熟の程度に応じた指導など個に応じた指導を一層重視しており、学習集団の編成も多様となることが考えられるため、指導に生きる評価を行っていくためには、目標に準拠した評価を常に行うことが重要となること。

第五に、今日、少子化等により、かなり広範囲の学校で、学年、学級の児童生徒数が減少してきており、評価の客観性や信頼性を確保する上でも、集団に準拠した評価によるよりも、目標に準拠した評価の客観性を高める努力をし、それへの転換を図ることが必要となっていること。

(5) ただし、相対評価も「各学校において、必要に応じ、集団の中での相対的な位置付けに関する情報を提供することも考えられる」として、「指導要録においても、目的に応じて、集団に準拠した評価に関する情報を、後述する『総合所見及び指導上参考となる諸事項』欄に記録することができるようにすることが適当である」と若干の余地を残している。

(6) ハインツ・フォン・フェルスター（1993）の用語をルーマンが『社会の教育システム』（Luhmann 2002=2004）で借用している。

(7) 原語では“nichttriviale Maschine”。

(8) こうした議論がいわゆる「隠れたカリキュラム」と密接に関連することは容易に想起されるであろうが、ルーマン自身もそれに言及している（Luhmann 2002=2004: 95）

(9) 前節での金子（2003）の要約を参照。

(10) 〈選別〉の原語はSelektionであり、従来は「選抜」と訳されることが多かったが、なぜ〈選別〉が適切かについては保田（2002）で述べた。

(11) 保田（2002）での引用を再掲しておく。「教育システムは、学校と大学を通じて、合流車線としての家族の機能とともに分出するだけになおさら、固有の経歴路線を形成する。その選抜決定は、賞罰（あるいは最小単位に還元すれば、授業において首を縦に振

るか横に振るかや、答えに対してコメントすること)にはじまり、点数・進級/落第・諸々の課程や学校系統への進学許可/不許可、そして最終的には課程や養成段階あるいは学校・大学経歴全体の終了である」(Luhmann [1986] 1994: 189-190)

【文献】

- von Foerster, H., 1993, *Wissen und Gewissen: Versuch einer Brücke*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- 本田由紀, 2002, 「90年代におけるカリキュラムと学力」『教育社会学研究』70: 105-123.
- 金子真理子, 1999a, 「教室における評価をめぐるダイナミクス―子どもたちの行動戦略と学校適応―」『教育社会学研究』65: 69-89.
- , 1999b, 「評価」ベネッセ教育研究所編『第2回学習指導基本調査報告書——小学校版』ベネッセコーポレーション, 61-78.
- , 2003, 「中学校における評価行為の変容と帰結―教育改革の実施過程に関する社会学的研究―」『教育社会学研究』72: 107-127.
- 荻谷剛彦, 2001, 「階層化日本と教育危機―不平等再生産から意欲格差社会へ」有信堂高文社.
- 国立教育政策研究所, 2005, 「教育課程の改善の方針、各教科等の目標、評価の観点等の変更―教育課程審議会答申、学習指導要領、指導要録(昭和22年～平成15年)―」.
- Luhmann, N., [1986] 1994, "Codierung und Programmierung: Bildung und Selektion im Erziehungssystem," *Soziologische Aufklärung*, Bd.4, 2.Aufl., Opladen: Westdeutscher Verlag, 182-201.
- , 1997, "Erziehung als Formung des Lebenslaufs," D. Lenzen und N. Luhmann (hrsg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem: Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 11-29.
- , 2002, *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, hrsg. von D. Lenzen, Frankfurt a. M.: Suhrkamp. (=2004, 村上淳一訳『社会の教育システム』東京大学出版会.)
- 文部科学省, 2007, 「戦後教育改革の流れ」(http://www.mext.go.jp/b_menu/kihon/data/d002.pdf, 2007.1.26) .
- 永山彦三郎, 2002, 『現場から見た教育改革』ちくま新書.
- 沖津由紀, 1994, 「教育内容の制度化過程」『教育社会学研究』54: 85-106.
- 奥田真丈・高岡浩二・島津忍・中西朗, 1992, 『絶対評価の考え方』小学館.
- 斎藤貴男, 2000, 『機会不平等』文藝春秋.
- 佐藤俊樹, 2000, 『不平等社会日本―さよなら総中流』中公新書.
- 保田卓, 2002, 「メディアとしてのライフコースルーマン教育システム理論の再構築―」『社会学評論』210: 2-18.

——, 2004, 「『ライフコース』メディアと『媒介可能／媒介不能』コードー包括的教育システム理論構築に向けての試論」『福岡教育大学紀要』（第4分冊）53: 93-99.